

# ***ESTUDIOS de LINGÜÍSTICA***

***UNIVERSIDAD de  
ALICANTE***

**ANEXO 1**

## **TENDENCIAS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS**

Susana Pastor Cesteros y  
Ventura Salazar García  
(eds.)

**DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA,  
LINGÜÍSTICA GENERAL Y TEORÍA DE LA  
LITERATURA**

Imprime: QUINTA IMPRESIÓN, S. L.  
Hnos. Bernad, 10 bajo - 03080 Alicante

I.S.B.N.: 84-699-5301-X  
Depósito Legal: A-923-2001

I.S.S.N.: 0212-7636 correspondiente a la colección  
*Estudios de Lingüística*

Reservados todos los derechos. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información ni transmitir alguna parte de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado –electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc.–, sin el permiso previo de los titulares de los derechos de la propiedad intelectual.

**Estos créditos pertenecen a la edición impresa de la obra.**

Edición electrónica:



Susana Pastor Cesteros  
Ventura Salazar García  
(eds.)

## **ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA**

**Alejandro Castañeda Castro  
y Jenaro Ortega Olivares**

Atención a la forma y gramática pedagógica:  
algunos criterios para el metalenguaje  
de presentación de la oposición  
'imperfecto/indefinido' en el aula  
de español/LE

## Índice

---

### Portada

### Créditos

#### **Alejandro Castañeda Castro y Jenaro Ortega Olivares**

Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición ‘imperfecto/indefinido’ en el aula de español/LE .....	5
Resumen .....	5
Abstract.....	6
Referencias bibliográficas.....	58

## **Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición ‘imperfecto/indefinido’ en el aula de español/ LE**

ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO

JENARO ORTEGA OLIVARES

(Universidad de Granada)

### **Resumen**

A pesar del enorme paso adelante que han supuesto los estudios teóricos y empíricos sobre la *atención a la forma* en relación con los problemas de la enseñanza de la gramática en el aula de lenguas segundas, quedan pendientes, aunque planteadas desde la nueva perspectiva ofrecida por tales estudios, numerosas cuestiones sobre la naturaleza del metalenguaje de presentación explícita de los recursos lingüísticos objeto de atención. En relación con ello, este artículo trata del caso de la oposición ‘imperfecto/indefinido’ en español. Indagamos sobre la posibilidad de construir una versión algorítmica,

lo más coherente y operativa posible, de las pautas de interpretación de dicha oposición, que se base en la distinción aspectual 'no terminativo/terminativo', y que tenga en cuenta las pautas inferenciales que aclaran la relación entre su carácter aspectual básico y los distintos usos en que se manifiesta.

### **Abstract**

In spite of the great step forward which theoretical and empirical studies on focus on form meant with regard to problems arising from the teaching of grammar in the second language classroom, and despite the new approach brought up by such studies, a great number of issues about the nature of the metalanguage of the explicit introduction of linguistic resources (which constitute the focus of this paper) remain to be answered. In connection with the latter, this article will deal with the case of opposition 'imperfecto/indefinido' in Spanish. We trace the feasibility of devising an algorithmic version, as procedural and coherent as possible, of the interpretation proceedings of this opposition based on the aspectual 'non-terminative/terminative' distinction, which also takes account of the inferential process that may throw light on the relation between its basic aspectual nature and its different usage demonstrations.

**1** . La enseñanza de la gramática es sin duda uno de los temas más discutidos en el ámbito de la didáctica de segundas lenguas. De un modo u otro, siempre ha sido esta área de la lingüística aplicada caballo de batalla y, por

tanto, motivo para plantear posturas opuestas, cuando no irreconciliables o extremas. Un ejemplo –ciertamente representativo– de estos antagonismos puede ser el siguiente. Los planteamientos de Krashen (1982, 1985 y 1992; Krashen y Terrell, 1983), condensados en su ya famoso ‘modelo del monitor’, suscitaron, como es sabido, una fuerte reacción (si bien más en la teoría que en la práctica) en contra de enseñar explícitamente la gramática. Además, esto ocurría en unos tiempos en que cobraba fuerte auge el enfoque comunicativo, movimiento surgido como atractiva alternativa a los excesos de los métodos imperantes (tradicional y audio-oral, sobre todo) (*vid.*, por ejemplo, Brumfit y Johnson, 1979; Johnson y Morrow, 1981; Prabhu, 1987; Savignon, 1978; etc.) y que coadyuvó al rechazo de que la enseñanza de una lengua tuviera que girar sobre todo en torno a su gramática (o, mejor, a la visión que de ella propugnaban los métodos en boga) (*vid.* Richards y Rodgers, 1986).

Pero el tiempo no pasa en vano, y, como en otros muchos órdenes de la vida, parece que este vaivén (‘gramática sí/gramática no’) va cediendo en su movimiento ante la fuerza de los hechos y el peso de las evidencias (*vid.*, para una visión de conjunto, Ortega Olivares, 1990 y 1998). En efecto, si la enseñanza comunicativa y los programas en ella inspirados

(como los de inmersión) han demostrado su innegable eficacia en numerosos e importantes aspectos del aprendizaje de una lengua en el aula, no es menos cierto que sus bondades también han puesto de manifiesto cómo otros aspectos –no menos importantes– de este proceso, al no haber merecido la atención debida, parecen estar en el origen de ciertos resultados poco deseables. Así, y por decirlo en pocas palabras y de modo muy general, se ha podido ver con claridad que quienes aprenden ‘comunicativamente’ en el aula una segunda lengua suelen alcanzar un grado satisfactorio de fluidez en el uso de la misma, pero muy rara vez logran superar determinados errores asociados generalmente a los elementos más –digámoslo así– estrictamente ‘gramaticales’ de la lengua en cuestión, o consiguen explotar en situaciones nuevas, con suficiencia y creatividad, lo que han aprendido (*vid.*, como estudios representativos al respecto, Harley y Swain, 1984; Jonhson y Newport, 1989; Lyster, 1987; Hauptman *et al.*, 1988; Patkowski, 1980; Pica, 1983; Spada 1990a y 1990b; Spada y Lightbown, 1989; Swain y Lapkin, 1982).

Esta nueva situación, en contra de lo que algunos pudieran pensar, no aconseja volver a un aprendizaje de las lenguas en el aula que descansa, a expensas de otros elementos, en



la enseñanza a ultranza de 'la gramática de toda la vida', pues ello supondría retrotraerse a esos estadios contra los que precisamente surgieron la reacción krasheniana o las propuestas de la enseñanza comunicativa. Lo que sí parece aconsejar esta nueva circunstancia es una docencia y aprendizaje de las lenguas en que se den la mano las oportunidades de comunicar y las ocasiones en que de algún modo se preste atención a los recursos (la 'gramática') empleados para ello (*vid.* Besse y Porquier, 1984; Higgs y Clifford, 1982; Omaggio, 1986; estos autores ya abogaban por ello en pleno auge de la enseñanza comunicativa). Y es que, hoy por hoy, las cosas no podrían ser de otra manera, habida cuenta, por ejemplo, de las expectativas de quienes aprenden una lengua (al menos en el marco de Occidente), del mayor conocimiento que actualmente tenemos de los procesos de adquisición y aprendizaje lingüísticos, o de la mayor conciencia que en los últimos años se viene tomando acerca de las variables de carácter personal y social que intervienen poderosamente en todo el conjunto (*vid.*, por ejemplo, Muñoz, 2000). Ahora quizá más que nunca empezamos a vislumbrar que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua *en el aula* constituyen un microcosmos que, por su complejidad y riqueza, no puede, por un lado, verse reducido a un ámbito en que se destine casi todo el tiempo a dar lecciones

sobre cómo se usa una lengua y en el que apenas se da pie a que *de hecho* se comuniquen con ella, ni tampoco, por otro, verse limitado a un remedo de cómo se aprende una lengua o se comunica con ella en la calle, en el que a duras penas los aprendices tienen alguna oportunidad para *observar* lo que están haciendo, para *pensar* o *hablar* sobre ello de un modo *fiable* y *útil*.

2. Desde hace más o menos quince años se vienen desarrollando unas corrientes de investigación que tratan de dar respuesta a algunos de los interrogantes planteados por la multiforme realidad de una clase de lengua: nos referimos a las que suelen llamarse ‘investigación de aula’ (‘classroom-oriented research’) (*vid.*, entre otros, Allwright, 1988; Allwright y Bailey, 1991; Bailey y Nunan, 1996; Branscombe *et al.*, 1992; Chaudron, 1988 y 2000; Crookes y Gass, 1993a y 1993b; Day, 1986; R. Ellis, 1994a; Freed, 1991; James y Garrett, 1991; Johnson, 1995; Kasper, 1986; Nunan, 1989 y 1992; Schachter y Gass, 1996; Selinker y Long, 1983; Spada y Fröhlich, 1995; Van Lier, 1988 y 1996; Woods, 1996) y, dentro de ella, ‘atención a la forma’ (‘focus on form’) (*vid.*, sobre todo, Doughty, 1991; Doughty y Williams (eds.), 1998; N. Ellis, 1994; R. Ellis, 1990, 1994b y 1997; Harley, 1988; Hauptman *et al.*, 1988; Hulstijn y Schmidt, 1994; Hyltenstam

y Pienemann, 1985; Larsen Freeman y Long, 1991; Lightbown y Spada, 1993; Lightbown *et al.*, 1993; Long, 1987, 1991a, 1991b y 1996; Long y Crookes, 1992; Schmidt, 1995; Spada, 1997; VanPatten, 1996; Williams, 1995). La segunda de ellas, la 'atención a la forma' (en adelante, AF), por un lado, surge como reacción al *impasse* provocado por los resultados de importantes programas en los que no había tenido cabida alguna la enseñanza de la gramática (por ejemplo, ciertos programas de inmersión lingüística basados únicamente en ofrecer un rico *input* lingüístico y abundantes oportunidades de comunicación (*vid.*, por ejemplo, Harley, 1992; Harley y Swain, 1984; Hauptman *et al.*, 1988)); por otro, halla su justificación en numerosos estudios que, incluso durante el auge de la opción 'gramática no', muestran, con mayor o menor evidencia, el efecto posiblemente beneficioso de la instrucción gramatical (*vid.*, como estado de la cuestión, Long, 1983a; Doughty, 1991; Lightbown, 1997). Pudiera decirse que la AF, en su versión más general, se ve definida por aspectos como los siguientes:

a) Frente a otras teorías que, para explicar la adquisición de segundas lenguas, recurren a razones de carácter innatista o ambientalista (*vid.*, como visión de conjunto, Larsen-Freeman y Long, 1991b), la AF propone partir de la 'hipóte-

sis de la interacción' (*vid.* Long, 1981, 1983b y, sobre todo, 1996). De acuerdo con esta opción teórica, para explicar el desarrollo lingüístico de una lengua segunda, se ha de examinar sobre todo el marco en que se da tal proceso, esto es, el conformado por las interacciones, de muy diverso tipo, que median entre los aprendices de una lengua y los hablantes de la misma, básicamente circunscritas a lo que viene denominándose 'negociación del sentido' (Long, 1996; Pica, 1994). Es en este espacio en donde los hablantes logran que la comunicación avance y resulte efectiva, en donde pueden percibir –aspecto esencial para lo que nos concierne aquí– la diferencia entre lo que han querido decir y lo dicho o entre lo que han entendido y lo realmente expresado por la otra parte (*vid.*, por ejemplo, Ehrlich *et al.*, 1989; Gass y Varonis, 1985; Gass y Varonis, 1994; Long, 1983b y 1996; Pica *et al.*, 1987; Pica *et al.*, 1996; Varonis y Gass, 1985). Es en este contexto en donde puede alcanzarse el incremento de la comprensibilidad del *input* sin necesidad de manipularlo artificialmente (simplificándolo lingüísticamente), es decir, sin que los aprendices tengan que verse privados de acceder libremente al vocabulario y formas gramaticales de la lengua que aprenden (*vid.* Long y Ross, 1997; Parker y Chaudron, 1987; Yano *et al.*, 1994). Este contexto es el lugar para algo que resulta básico en esta propuesta: aquí podrán los apren-

dices hacerse con la mejor información sobre las relaciones que median entre forma y función (aquellas relaciones de cuyo conocimiento y uso depende el mejor ajuste entre lo dicho y lo que se quiere decir o entre lo entendido y lo que de hecho se ha expresado) (*vid.* Doughty, 1998; Kowal y Swain, 1997; Leeman *et al.*, 1995; VanPatten, 1990). A este ámbito se debe, en fin, la aparición de retroalimentación negativa, es decir, de todas esas reacciones (de diversos tipos) que, provocadas por la contribución del aprendiz, seguramente le ayudan a prestar atención a la falta de correspondencia entre *input* y *output*, a ‘advertir’ (*notice*) las formas que de otro modo (con sólo *input* comprensible) pasarían inadvertidas (*vid.*, entre otros, Carroll y Swain, 1993; Chaudron, 1987 y 1988; R. Ellis, 1994c; Long, 1996; Lyster y Ranta, 1997; Schmidt, 1990 y 1995; White, 1991).

b) De acuerdo con lo anterior, y una vez puestos a ello, aprendemos en este marco una segunda lengua haciendo, entre otras cosas, algo que, habida cuenta de sus efectos, al parecer resulta esencial: concedemos cierto tipo de atención a la forma lingüística para salir al paso de una necesidad de contenido, para resolver un problema comunicativo. Es decir, en tanto que aprendices, y contando siempre con un contenido y uso evidentes previos y asequibles, dirigimos la aten-

ción a cierto rasgo lingüístico necesario para lograr que el sentido avance o pueda establecerse. En pocas palabras: en tanto que aprendices, practicamos una atención selectiva y desarrollamos la capacidad para el procesamiento de la lengua meta, y ello lo hacemos más eficazmente durante la ‘negociación del sentido’ (*vid.*, en especial, Ellis, 1990 y 1994c; Long y Robinson, 1998; Robinson, 1994 y 1996; Schmidt, 1990 y 1995).

c) Por lo que respecta a enseñar y aprender una lengua segunda en el aula, la AF, en coherencia con lo expuesto en a) y b), se distancia tanto de lo que suele llamarse *atención a las formas*, cuya finalidad es que se preste la máxima atención a las formas lingüísticas aisladas o descontextualizadas, como de la *atención al contenido*, que propugna centrarse sólo en aquello que se dice y nunca en los instrumentos lingüísticos empleados para decirlo. La AF, en cambio, propone superar la dicotomía de estas opciones, que –resulta evidente– se corresponden respectivamente con los extremos del antagonismo suscitado por la ‘enseñanza de la gramática’. Y así, frente a la primera, que desatiende al contenido, y a la segunda, que lo hace con el mecanismo lingüístico, la AF no excluye ninguno de estos factores, pues a ambos los considera esenciales, dada su íntima interrelación

en el complejo proceso de aprender y enseñar una lengua en el aula (*vid.*, Long y Robinson, 1998; Doughty y Varela, 1998; Doughty y Williams, 1998).

**3.** A nadie se le escapa que no es empresa fácil decidir cómo plasmar estos principios en el marco del aula, dadas la complejidad y cantidad de los factores que concurren en los actos de aprender y enseñar una lengua. Piénsese, por una parte, en la singularidad de muchas circunstancias operantes en toda situación de aprendizaje y enseñanza (como, por ejemplo, la disponibilidad de *input* o las muy diversas limitaciones y restricciones impuestas por las instituciones educativas), o en la singularidad de las circunstancias relativas a las características personales de los aprendices (como la edad, el nivel de dominio en la lengua meta, necesidades y tipo de escolarización, por ejemplo). Repárese, por otra parte, en los problemas que las formas mismas presentan (referidos, por ejemplo, a la complejidad y sencillez de las reglas, a la frecuencia con que las formas deban aparecer en el *input*, o a las relaciones que puedan mantener con otras formas de la lengua materna), o en las no pocas preguntas planteadas por la necesidad de explicar cómo conseguir el funcionamiento más eficaz de los mecanismos de aprendizaje que intervienen en este ámbito (entre otros, los emple-

ados para ‘advertir’ las formas, para darse cuenta de las diferencias entre la L1 y la L2 o entre la interlengua y la L2, para comparar, comprobar hipótesis y automatizar lo aprendido) (*vid.* McLaughlin, 1990 y McLaughlin y Heredia, 1996; y como visión de conjunto, Spada, 1997; Doughty y Williams, 1998).

En tanto que propuesta teórica de reciente cuño, la AF no ha podido aportar hasta la fecha –aunque se ha avanzado no poco y se auguran resultados prometedores– las respuestas suficientes y satisfactorias a los problemas y preguntas anteriores. De haberlas, quedaría firmemente fundamentada una buena parte del aprendizaje y enseñanza de una lengua segunda en el aula: especialmente la que corresponde a eso que comúnmente llamamos ‘gramática’. Por ello, los pedagogos y profesores tendrán que seguir proponiendo, en mayor o menor medida y hasta que lleguen tiempos mejores, soluciones *a priori*, incluso intuitivas, a las urgencias del currículo y de la clase (*vid.* Doughty y Williams, 1998; Mitchell, 2000).

4. Uno de los aspectos más importantes de esta multiforme realidad lo constituye el decidir –situados en un marco de intervenciones pedagógicas *proactivas* (Doughty y Williams, 1998), esto es, establecidas con la debida antelación– qué



grado de implícitud o explicitud ha de presentar la actividad con la que se intenta promover la atención sobre algún elemento formal. De lo que se trata, dicho en pocas palabras, es de cómo hay que intervenir en el enfoque de la atención, es decir, si basta con que atraigamos sobre algo la atención de los aprendices (tratamiento implícito) o si, mejor, ese enfoque de la atención sobre algo deberá llevarse a cabo más reflexiva o conscientemente (tratamiento explícito) (*vid.* Robinson, 1994 y 1996; DeKeyser, 1994 y 1998; Green y Hecht, 1992; Swain, 1998; como visión de conjunto, R. Ellis, 1994b; Long y Robinson, 1998; Doughty y Williams, 1998).

De optar por el tratamiento explícito –tanto si para ello se hace hincapié en el *input* (lo que suele llamarse ‘procesamiento del *input*’ (*vid.* R. Ellis, 1997a; VanPatten, 1993 y 1994; VanPatten y Cadierno, 1993a y 1993b; VanPatten y Oikkenon, 1996)), en el *output* (‘procesamiento del *output*’ (*vid.* R. Ellis, 1997a; Swain, 1985, 1993, 1995; Swain y Lapkin, 1995; VanPatten y Sanz, 1995)) o en ambos, y si, según lo decidido, se recurre a uno u otro tipo de retroalimentación (cómo se intervendrá ante la actuación de los aprendices) (*vid.* Carroll y Swain, 1993; Chaudron, 1987 y 1988; Long, 1996; Lyster y Ranta, 1997; White, 1991)—, no cabe la menor duda de que en este marco adquiere la mayor impor-

tancia el metalenguaje empleado, es decir, las ‘presentaciones’ y ‘explicaciones’, por decirlo de algún modo, que el profesor o la profesora pueda ofrecer y que los mismos estudiantes puedan forjar sobre los rasgos lingüísticos de la lengua objeto de aprendizaje (*vid.*, sobre los efectos del conocimiento metalingüístico, Aljaafreh y Lantolf, 1994; Birdsong, 1989; Donato, 1994; Kowal y Swain, 1994; Swain, 1995 y 1998).

Pese al alcance y las consecuencias pedagógicas de estos aspectos, la verdad es que no han merecido hasta el momento, en el ámbito de la AF, toda la atención que merecen (*vid.*, como estado de la cuestión, Swain, 1995), por lo que todavía no disponemos de una base empírica lo suficientemente segura que permita tomar las decisiones más adecuadas para la clase. Es más, tampoco ha emprendido todavía en serio la AF la tarea de examinar qué modelos teóricos, entre los principales que actualmente propone la Lingüística, son los más aprovechables para constituir el metalenguaje más útil, esto es, el que en mayor grado favorezca el aprendizaje de una lengua en el aula. En general, hasta ahora la AF se ha contentado, para llevar a cabo sus estudios tanto de laboratorio como de aula, con las descripciones y explicaciones al uso (comúnmente de carácter tradicional o estructural) (*vid.* Spada, 1997; Mitchell, 2000).

En cambio, desde el ámbito de lo que se denomina ‘gramática pedagógica’, sí se han investigado (sobre todo en Europa) numerosas cuestiones relativas a cómo elegir el mejor modelo lingüístico o al modo en que deba presentarse en clase el contenido gramatical (*vid.*, como visión de conjunto, Besse y Porquier, 1984; Bygate *et al.*, 1994; Dirven, 1990; Leitner y Graustein, 1989; Odlin, 1994; Rutherford, 1987; Rutherford y Sharwood-Smith, 1988). Gracias a ello, disponemos de algunos marcos que, en diverso grado de desarrollo, pueden constituir la base para articular un programa lingüístico dado. Algunas muestras representativas de estos trabajos las constituyen, por ejemplo, las propuestas de corte funcionalista (*vid.*, por ejemplo, Batstone, 1994; Hasan y Perrett, 1994; Tomlin, 1994; Widdowson, 1990 y 1997), la que insiste en las interrelaciones de la sintaxis, el léxico y el discurso (Celce-Murcia, 1991; Celce-Murcia *et al.*, 1997), la que gira sobre todo en torno a la gramática de la lengua hablada (Carter y McCarthy, 1995; Hughes y McCarthy, 1998), o, en fin, la fundamentada en el léxico (Willis, 1990).

Estas propuestas, a pesar de las bondades que prometen para el aula, tropiezan con algunos inconvenientes: en todos los casos estamos ante modelos cuyo desarrollo, hasta la fe-

cha, no ha sido completado satisfactoriamente (en bastantes casos sólo es incipiente); quizá por esto, no abundan descripciones completas de la gramática de una lengua realizadas concienzudamente sobre alguna de las bases anteriores; y, en fin, ninguna de estas propuestas, que se sepa, ha sido suficientemente examinada (si es que lo ha sido) empíricamente para comprobar su mayor o menor eficacia en el aula (*vid.* Mitchell, 2000).

El cuadro presentado pudiera parecer desalentador, sobre todo para los profesores. Nosotros pensamos, en cambio, que el cuadro en cuestión, aun reconociéndole los retos que plantea, clarifica, como ningún otro, los elementos que hoy por hoy conforman el aprendizaje y la enseñanza de una lengua en el aula, y evidencia, por ello, la necesidad de que investigadores y educadores compartan objetivos, medios y espacio de trabajo (*vid.* R. Ellis, 1997b).

En las páginas que siguen pretendemos aportar algunas ideas al debate de la enseñanza explícita de la gramática, en concreto, al que aborda aspectos tales como la concepción de la gramática y del metalenguaje que sustentan las ‘presentaciones’ y ‘explicaciones’ gramaticales ofrecidas en clase. Es decir, indagaremos sobre la conveniencia de prestar atención al problema de cómo construir versiones pedagógi-

cas de las descripciones gramaticales especializadas o académicas. Nos centraremos en la necesidad de tener en cuenta el carácter más o menos homogéneo de las reglas propuestas en tales descripciones y en la presencia en ellas, no pocas veces inadvertida, de valores de sentido surgidos por la intervención de principios lógico-conversacionales, cuya identificación puede ayudar a que gane en coherencia la descripción de partida y en operatividad la versión pedagógica. Utilizaremos para nuestro propósito el ejemplo de la oposición de las formas verbales 'imperfecto' e 'indefinido' en español.

**5.** Si la provisión de reglas gramaticales explícitas puede servir de ayuda a la interiorización de los mecanismos de la lengua a los que se refieren (*vid.*, por ejemplo, DeKeyser, 1994 y 1998; Swain, 1998), éstas deberán, entre otras exigencias, atender a los criterios de concisión, coherencia y generalidad (*vid.* Batstone, 1994; Castañeda Castro, 1997; Harley, 1993; James, 1994; Leech, 1994; Mitchell, 1994; Ruiz Campillo, 1998; Seliger, 1979; Swan, 1994; Westney, 1994). Sin duda, uno de los cometidos de tales descripciones será el de facilitar la categorización de los distintos recursos gramaticales reduciendo la diversidad a la unidad, la variedad a lo constante. Si estos son criterios que deben aplicarse a las

descripciones científicas de la lengua, no lo serán menos en el caso de las versiones pedagógicas. Consideraremos tales extremos en relación con la distinción entre significados generales y sentidos concretos más o menos dispares derivados de ellos.

**5.1** La distinción entre, por una parte, significados codificados, sistemáticos o constantes –circunscritos al ámbito léxico-gramatical, estrictamente semántico– de las formas lingüísticas y, por otra, los sentidos concretos que dichas formas adquieren cuando son enriquecidas con información proveniente de las distintas dimensiones contextuales, es distinción que en muchos casos no resulta fácil de establecer. Uno de ellos lo tenemos cuando los sentidos generados pragmáticamente adquieren condición de generales, es decir, poseen un carácter regular debido a que los contextos presupuestos que los validan y las pautas lógico-conversacionales que los producen son opciones por defecto cancelables únicamente en circunstancias excepcionales. A este tipo de efectos de sentido los llamó Grice (1975) ‘implicaturas generalizadas’ (Leonetti, 1993). Admiten ser catalogadas en diversos grupos. Uno de ellos está constituido por las implicaturas generalizadas ‘escalares de cantidad’ (*vid.* Ducrot, 1980a; Gazdar, 1979; Horn, 1972; Levinson, 1983). Una im-

plicatura de este tipo es la que se produce cuando, si alguien dice, por ejemplo, *Es posible que tu padre venga*, generalmente se entiende que ese hecho sólo es posible, es decir, que no es probable, y en ningún caso seguro o necesario. Igualmente, si alguien dice *Algunos invitados se fueron antes de la actuación*, se entiende que muchos invitados no se fueron. Sin embargo, y haciendo una lectura estrictamente lógica, que atienda exclusivamente a la carga semántica de la expresión modal ‘es posible’ o del indefinido ‘algunos’, en el primer caso el hecho de decir que algo es posible no equivale a negar que además ese algo sea probable o incluso necesario, y en el segundo, el hecho de decir algo sobre ciertos individuos de un conjunto no significa negarlo sobre el resto. Por esa razón las dos frases anteriores no serían contradictorias si se reformularan, respectivamente, como *Sí, es posible que tu padre venga, de hecho es seguro porque me lo ha dicho* y *Claro que algunos invitados se fueron antes de la actuación, en realidad se fueron todos*. Lo que ocurre es que, si alguien dice ‘algunos’, en vez de ‘bastantes’ o de ‘muchos’ o de ‘todos’, se entiende que ello es porque, según el conocimiento que de los hechos tenga esa persona, no puede utilizar un cuantificador más abarcador, ya que, de serle esto posible (porque los hechos así lo permitieran), esperaríamos que así lo hiciera. Es decir, por la asunción del prin-

cipio de cantidad de Horn (1988) (principio Q) o la de su equivalente en Levinson (1987) (ambas, reformulaciones del modelo de Grice), que exigen del hablante que sea tan informativo como sea necesario, esperamos que se nos proporcione toda la información relevante del modo más inequívoco o preciso. ‘Algunos’ sería, ciertamente, compatible con la información disponible, pero también sería, de forma injustificada, poco potente, por lo que en nuestra interpretación entendemos no ‘algunos’ a secas sino ‘*sólo* algunos’. La interpretación excluyente de los cuantificadores o de las expresiones modales no forma parte del significado de tales formas, pero se adhiere a él de forma generalizada porque las pautas interpretativas son recurrentes.

Este tipo de juego interpretativo no se limita a relaciones escalares de carácter modal o cuantificador, sino que en realidad puede extenderse a muchas formas que contraen entre sí relaciones de ‘hiponimia/hiperonimia’ o de ‘no-marcado/marcado’, o, en términos menos técnicos, de mayor o menor especificidad (*vid.* Atlas y Levinson, 1981; Ducrot, 1980a; Levinson, 1987). Por ejemplo, si alguien dice *He quedado con una mujer*, el interlocutor entenderá que dicha mujer no puede identificarse como la mujer de la persona que habla, ni como su hija, su madre, su colega, su sobrina, su



hermana, etc., y ello porque, si dicha mujer pudiera ser el referente de alguna de esas expresiones más específicas (más informativas, en suma), el interlocutor esperaría que se empleara la más adecuada de ellas. Si fuera el caso de que esa mujer tuviera con el hablante alguna de esas formas de parentesco, sería equívoco por su parte usar solamente una expresión tan genérica como ‘una mujer’, disponiendo, como dispone, de otras expresiones comunes más específicas (‘mi hija, mi madre...’). Es por ello por lo que se entiende que tal mujer no tiene ninguna relación especificable en ese sentido.

Un caso parecido —en el que la poca carga informativa de una expresión hace que ésta se revista de cierto sentido implicacional casi constante y susceptible de ser confundido con su valor básico— es el de la negación (*vid.* Atlas y Levinson, 1981; Ducrot, 1980b y 1984; Horn, 1989; Levinson, 1987, Moeschler, 1991 y 1992). En ocasiones encontramos descripciones del uso de esta operación que subrayan su valor metalingüístico. Es decir, se entiende que el uso normal de la negación se da cuando el hablante se propone corregir expectativas, presuposiciones o declaraciones explícitas presentes en el contexto discursivo precedente. Si alguien dice *No ha venido tu padre*, ello se debe a que hay o había alguna expectativa de que ese hecho se diera, expectativa

que ha podido ser declarada explícitamente o no. Ahora bien, conviene distinguir aquí también entre el significado sistemático de la negación, que hay que entender en su pura abstracción lógica como ausencia de verdad de la predicación a la que se refiere, del valor metalingüístico que lo acompaña, que surge por la intervención de supuestos lógico-conversacionales. En efecto, el valor metalingüístico de la negación se debe al poco valor informativo de las aserciones negativas. Si queremos, por ejemplo, informar del color de un vestido, es muchísimo menos costoso decir *Este vestido es blanco* que decir *Este vestido no es rojo, ni verde, ni azul, ni morado, ni naranja...*, y así hasta que recorriéramos la totalidad de la escala cromática descartando todos y cada uno de los colores menos el correspondiente al vestido en cuestión. El escaso valor informativo de la negación (se dice lo que algo podría ser pero no es), frente al de la afirmación (se dice lo que algo es), da lugar, dadas las máximas de cooperación ya mencionadas, a la interpretación de que el acto de negar sólo puede justificarse discursivamente si tiene carácter correctivo. Sin embargo, como en los casos anteriores, habrá contextos en los que las asunciones pragmáticas que dan lugar a tales adherencias de sentido queden canceladas.

Podríamos aducir más ejemplos de este tipo, pero bastan los presentados para identificar el problema de descripción al que nos estamos refiriendo: la difícil delimitación entre significados sistemáticos básicos y sentidos derivados pragmáticamente de carácter generalizado.

Cuando esa distinción no se tiene debidamente presente, corre peligro la coherencia de nuestra descripción. En efecto, en numerosas ocasiones la presencia de un contexto poco habitual provoca, como ya sabemos, la cancelación de tales implicaturas generalizadas, y si éstas no son tenidas por tales sino que son consideradas parte constitutiva del significado, la interpretación puede llevar al resultado de ver el fenómeno estudiado como una excepción a cierta regla o como una variante significativa básica localizada en el nivel semántico y no en el pragmático. Veremos esto detenidamente en el caso de la oposición ‘imperfecto/indefinido’ del español.

Tenemos presente que existen discusiones muy sesudas sobre esta oposición del sistema verbal del español, así como que su descripción no está todavía ni mucho menos resuelta. No pretendemos (ni podemos) hacer aquí un repaso de todas las posiciones defendidas, sino aludir a aquellas que puedan servirnos para ilustrar la cuestión a la que nos venimos refiriendo.

**5.2** Las diferentes concepciones de la oposición ‘imperfecto/indefinido’ pueden reducirse, aun a riesgo de perder distinciones o matices interesantes, a tres grandes categorías: la primera es de carácter aspectual; en ella el valor ‘terminativo’ ha sido considerado frecuentemente como rasgo discriminativo de los dos tiempos de pasado (*vid.*, por ejemplo, Alarcos Llorach, 1994); el indefinido se considera ‘terminativo’ y el imperfecto, ‘no terminativo’. La segunda es de carácter temporal: se entiende que el imperfecto es un tiempo relativo que sitúa un suceso o acción del pasado como simultáneo a otro momento del pasado (*vid.* Rojo y Veiga, 1999). La tercera es de naturaleza discursiva, pues el imperfecto presenta una predicación como característica estática de una situación que se presenta como marco de referencia, fondo contextual de las acciones o sucesos con los que progresa la narración y que se relatan en indefinido (*vid.*, entre otros, Matte Bon, 1992; Tomlin, 1985 y 1986; Weinreich, 1968). Todos estos valores (aspectual, temporal y discursivo) se han considerado básicos en la caracterización de la oposición, de manera que los distintos autores que los defienden han intentado explicar los diversos ‘usos’ del imperfecto (incoativo, intencional, cortesía, atenuación, contextual, descriptivo, enfático o periodístico, ficción, habitual, condicional, etc.) concibiéndolos como valores derivados de esos valores

de partida. En todos los casos se trata de buscar uniformidad en la aparente diversidad y con ello ganar en sencillez y coherencia descriptiva, lo cual debería a su vez traducirse en versiones pedagógicas también más coherentes y útiles.

Nosotros también vamos a intentar esbozar una aproximación que descansa en un valor básico teñido de un matiz distinto en cada uso dependiendo de los contextos en que lo encontremos. Nuestro intento se justifica aquí porque con ello procuraremos mostrar cómo, en cuestiones tan significativas como las oposiciones del sistema verbal, la distinción entre significado del sistema y sentidos implicados de forma generalizada puede resultar clarificadora y simplificadora para su utilización en el aula de español como lengua extranjera.

**5.2.1** En nuestra propuesta partimos de la concepción aspectual, según la cual indefinido e imperfecto, ambos tiempos de pasado, se oponen entre sí por el rasgo ‘terminativo’. El indefinido, la forma marcada, es la que presenta el rasgo ‘terminativo’, y con él se expresan estados, procesos o acciones como totalmente realizados, concluidos. El imperfecto, como forma no marcada, no posee ese rasgo, y, por ello, con él no se nos informa de la conclusión o no del estado, proceso o acción expresados en el lexema verbal.

En muchas ocasiones se ha criticado esta aproximación argumentando que en algunos casos, no los más usuales ciertamente, el imperfecto aparece con verbos que aluden a acciones que no pueden darse sino como terminadas. Esta circunstancia se da en el así llamado ‘imperfecto periodístico’: *En el último minuto Alfonso marcaba el gol de la victoria y de la clasificación.* Si el imperfecto es ‘no terminativo’, ¿cómo pueden darse ejemplos como el anterior? En esta argumentación, sin embargo, se da una confusión muy frecuente en la concepción de ésta y otras oposiciones estructurales de carácter privativo, caracterizadas por la presencia, en uno de los miembros opuestos, de cierto rasgo distintivo, ausente en el otro miembro. Se entiende, equivocadamente, que el término ‘no marcado’ de la oposición está caracterizado positivamente: si el indefinido expresa ‘término’ o carácter ‘perfectivo’ de la acción, el imperfecto expresa ‘continuidad’, ‘no término’ o carácter ‘imperfectivo’ de la acción. Sin embargo, la oposición a la que nos referimos es privativa y no, como denota la concepción errónea mencionada, equipolente. Es decir, en ella, como en tantas otras, en el término ‘no marcado’ no está presente el rasgo en cuestión. Así, el imperfecto, a diferencia del indefinido, no informa sobre el ‘término’ de la predicación, lo que –conviene resaltarlo– no significa que exprese *explícitamente* su ‘continuidad’ o su ‘no término’. En suma,

esta forma temporal no se halla especificada en tal sentido. Es cierto que normalmente el imperfecto se entiende como falta de 'término', como 'continuidad' o 'vigencia' de una acción, estado o proceso dado, pero esa interpretación es un efecto de sentido equiparable a los referidos anteriormente para los modales, los cuantificadores o la negación. Dicho efecto surge en virtud del siguiente razonamiento: puesto que existe a disposición del hablante una forma temporal, el indefinido, que expresa explícita o inequívocamente el 'término' de la acción, estado o proceso, si fuera el caso de que la acción quisiera expresarse como terminada, se habría escogido, siguiendo el principio Q antes aludido de Horn, esta forma verbal, que es la más informativa al respecto. Si en las mismas circunstancias se estuviera utilizando el imperfecto, se estaría contraviniendo la máxima de cantidad referida. Ahora bien, desde un punto de vista estrictamente semántico, *nada* en la carga semántica del imperfecto *impide* que éste sea compatible con acciones, estados o procesos que se den por concluidos, puesto que el imperfecto *se limita* a situar una predicación en el pasado o en lo no actual, sin entrar en más detalles. Por ello es posible, para ciertos contextos en los que se cancele la implicación anterior, usar el imperfecto para referirse a hechos que sólo pueden interpretarse como concluidos o realizados completamente.

**5.2.2** Podríamos resumir nuestra caracterización del siguiente modo: con el imperfecto se sitúa una acción, un estado o un proceso en el pasado, pero, a diferencia del indefinido, con esta forma verbal no se sabe si dicha acción, estado o proceso se presenta como realidad concluida o no, por lo que su ‘cómputo discursivo’ –por decirlo de alguna manera– queda pendiente de más información. El contenido léxico del verbo y su naturaleza aspectual prototípica, los contextos discursivo y situacional dados, las pautas conversacionales, nuestro conocimiento del mundo, el conocimiento de las otras formas temporales disponibles no seleccionadas (indefinido, pluscuamperfecto, presente, futuro, etc.), todas estas fuentes de conocimiento nos conducirán a una interpretación u otra, dando lugar a los múltiples matices propios de los llamados ‘usos del imperfecto’ (intencional, incoativo, de simultaneidad, descriptivo, habitual, periodístico, condicional, ficción, cortesía, etc.). No obstante, prevalecerá como interpretación prototípica, como opción por defecto, a no ser que quede invalidada por otra información complementaria, la asociación del imperfecto a la ‘continuidad’, a la ‘vigencia relativa’, o al ‘no término’ de las acciones, estados o procesos con él expresados.

**5.3** En relación con la aplicabilidad de este modo de ver la dualidad ‘imperfecto/indefinido’ a la enseñanza de esta opo-



sición, hay que llamar especialmente la atención sobre los aspectos que tratamos a continuación.

**5.3.1** En primer lugar, la descripción propuesta –en la que se mantiene un valor de base que se enriquece o concreta de distintas formas según la interacción de múltiples dimensiones contextuales– resultará siempre a los aprendices más ventajosa que otras propuestas elaboradas casuísticamente y, por tanto, de menor coherencia. Y ello a pesar incluso de que deba introducirse la complejidad del aparato metalingüístico necesario referido a las pautas lógico-conversacionales que sirven de puente entre el significado básico y los sentidos particulares. La coherencia de la descripción a la larga resultará económica a profesores y estudiantes, pues ese mismo aparato conceptual será utilizado en la dilucidación y comprensión de otros mecanismos y, sobre todo, se verá reflejado en la elaboración de los instrumentos pedagógicos (ejemplos, actividades, etc.) que surjan al amparo de descripciones de esta índole.

**5.3.2** En segundo lugar, parece que el rasgo semántico aspectual ‘terminativo’ o ‘perfectivo’ es fácilmente reconocible y asimilable por los aprendices (*vid.* Chamorro Guerrero, 1998 y 1999). La conclusión, la realización completa de una acción es cognitivamente fácil de representar e intersubjetiva-

mente más controlable que otras distinciones de carácter discursivo, como las que se basan en el carácter evocativo, descriptivo, situacional, contextual, del imperfecto, frente al carácter narrativo, progresivo, del indefinido. A la hora de elaborar ejemplos y promover la práctica de estas formas, las consecuencias significativas de una y otra, si se adopta la caracterización aspectual propuesta, resultan mucho más evidentes y comprensibles que las aducidas desde otros puntos de vista. Considérense, como muestra, estos ejemplos:

- (1) Mis amigos preguntaron a los vecinos si **pudieron** comprar la casa...
- (2) Quedé con Luis a las diez en el restaurante italiano. Llegué y pedí una mesa para dos. Él no **venía**, así que **comí** yo...
- (3) Fíjate, no tenía llaves de la casa y, cuando **salía** por la puerta, sonó el teléfono...
- (4) Policía: Usted presencié el atraco y vio al ladrón, ¿verdad?

Testigo: Sí, así es.

Policía: ¿Y podría usted decirme cómo **era**?

En (1), la presencia del indefinido priva de sentido a la interpretación que escoge a ‘mis amigos’ como sujeto de ‘pudieron’. La razón es que no tendría sentido –resultaría pragmáticamente extraño– que mis amigos preguntaran a otras personas si ellos mismos pudieron realizar cierta acción. Puesto que la compra de la casa se da como algo acabado, cerrado, nadie mejor que ellos para saberlo. Si en vez de indefinido apareciera el imperfecto, la cosa cambia, dado que, como posibilidad no realizada, sí tiene sentido que preguntaran mis amigos sobre si se daban las condiciones para realizar la compra en cuestión.

En (2), el contraste de imperfecto e indefinido en la última frase (‘venía’ frente a ‘comí’) nos permite afirmar que Luis no llegó a tiempo para comer con la otra persona (la acción de comer se da por realizada), pero no sabemos si llegó después (‘no venir’ se presenta como un hecho pendiente de confirmación definitiva, no como algo cerrado, concluido).

En (3), la acción de salir se presenta en imperfecto (‘salía’) y, por tanto, como una acción no terminada, lo que abre la posibilidad de que pueda interrumpirse. Es posible, según esto, la interpretación de que sí se pudiera contestar al teléfono, si entendemos que el salir completamente supone cerrar la puerta.

En (4), 'era' no parece referirse al atraco sino al ladrón. El carácter imperfectivo de 'era' invalida pragmáticamente esta forma para preguntar por el atraco, de cuyo proceso completo parece que fue testigo la señora. El imperfecto indicaría, así, que la realización del atraco dependía de factores que pudieron interferir en dicha acción, ya que no la presentamos como algo plenamente realizado. La asignación de sujeto se resuelve si aceptamos que el aspecto del ladrón no puede darse como acabado, válido sólo temporalmente, puesto que los cambios que pudiera sufrir ese aspecto escapan a la percepción de la testigo. El carácter perfectivo del indefinido nos sitúa en un después del estado, la acción o el proceso con él descrito. Pero esa posición perceptiva es inaccesible en lo que respecta al aspecto del ladrón, por lo que la opción adecuada es el imperfecto.

La formulación de ciertas preguntas sencillas sobre la interpretación de los ejemplos permite centrar la atención del alumno en la elección entre imperfecto e indefinido, y ello insistiendo en las consecuencias significativas relevantes de la distinción aspectual, consecuencias que a su vez pueden dar pie a una rica retroalimentación (*vid.* 5.3.4). Para los ejemplos anteriores podrían servir las siguientes:

(1b) ¿Quién quería comprar la casa?

(2b) ¿Llegó Luis a tiempo para comer con la otra persona?  
¿Pudo llegar después?

(3b) ¿Pudo coger el teléfono la persona que se iba de casa?

(4b) ¿Por quién pregunta el policía a la señora, por el ladrón  
o por el atraco?

**5.3.3** Hay un aspecto que complementa la mejor comprensión de la oposición aspectual. En efecto, la correcta interpretación del carácter privativo de la oposición, el reconocimiento de que el imperfecto es el oponente no marcado, se traduce en la idea de que con el imperfecto *no sabemos, no disponemos de* información para integrar el contenido verbal en la progresión narrativa del texto, la cual puede concebirse como una sucesión de estados y sucesos, donde los sucesos, efectivamente realizados —es decir, perfectamente concebidos— resultan informativamente decisivos para marcar el límite, a lo largo de la secuencia temporal (que puede progresar hasta el presente enunciativo), de los hechos relatados. Desde un punto de vista discursivo, por tanto, el imperfecto y su falta de especificidad crea una especie de *suspensión informativa* que requiere de resolución, de más datos. En cierto modo, el imperfecto es un tiempo con puntos suspensivos, un momento de espera en el avance del texto. El rendimiento discursivo de la oposición ‘imperfecto/indefini-

do' queda así recogido sobre la base de la oposición aspectual y permite que ésta pueda ser abordada sistemáticamente en las muestras y ejemplos que usemos en clase.

En los ejemplos (5) a (8), se observa cómo la aparición del imperfecto, sobre todo con expresiones y verbos modales ('tenía que', 'quería', 'obligaba') nos sitúa en la antesala de la confirmación definitiva de cierto estado, acción o proceso. La respuesta a las preguntas que se formulan sobre los ejemplos no puede ser más que *aún no sabemos* cuando el tiempo elegido es el imperfecto:

(5) Pero un día llegó una compañía muy grande de la capital y compró la industria principal y la cerró, así que la mayoría de la gente **tenía** que mudarse a otras ciudades para encontrar trabajo...

*(¿Sabemos ya si la gente se mudó?)*

(6) [...] El éxodo fue rápido, a los pocos meses **quedaban** sólo tres familias en aquel lugar...

*(¿Sabemos si ya no se irían más familias?)*

(7) El contrato que me ofrecieron era abusivo. No **quería** aceptarlo...

*(¿Sabemos si lo contrataron o no?)*

(8) Ante las reclamaciones de los habitantes, el gobierno **tuvo** que declarar zona catastrófica aquella región y eso le **obligaba** a construir casas para las víctimas del terremoto...

*(¿Sabemos si las víctimas consiguieron la declaración de zona catastrófica?)*

*(¿Sabemos si las víctimas consiguieron casas?)*

**5.3.4** Otro elemento que debe subrayarse respecto de la aplicación en clase de este tipo de descripciones que trazan una sutil línea entre lo codificado sistemáticamente y lo generado inferencialmente, es que en el tratamiento de los errores también deberemos procurar que el aprendiz discrimine entre los que dan lugar a contradicciones semánticas, y aquellos que no son sino inadecuaciones pragmáticas. No conviene suponer que los segundos sean menos graves que los primeros desde el punto de vista comunicativo, sino que en cada caso el error se genera de forma distinta. Y ello porque, tanto en un caso como en el otro, la toma de conciencia, por parte de los estudiantes, de los diversos estadios por los que discurre la generación de sentido —en los que se produce la desviación con respecto al proceso normal—, les permitirá reforzar la coherencia de la ‘visión’ que vayan teniendo del fenómeno. Consideremos algunos ejemplos:

El niño, como ya tenía doce años, no **lloró** [por 'lloraba'], pero ese día, con las lágrimas de su abuela y su tristeza, no pudo guardar sus lágrimas.

Cuando **salí** [por 'salía'] de la casa me dijo que era un estúpido.

Pedro se levantó muy temprano y estaba enfadado pensando en otro día de trabajo en la escuela. Pedro **fue** [por 'era'] limpiador. Comió su desayuno y fue a su trabajo. Terminó muy tarde y estaba muy cansado. Todo el día pasaba la aspiradora por todos sitios y fregaba una montaña de platos. **Llegaba** [por 'llegó'] a su casa cuando se dio cuenta de que había una carta en la mesa.

Abrió la carta y descubrió que era una noticia de la ONCE en España. Él **compraba** [por 'compró' o 'había comprado'] un billete de lotería durante unas vacaciones. Después de leer la carta Juan estaba muy alegre: **ganó** [por 'había ganado'] la lotería. Abrió una botella de vino para celebrarlo. **Cantaba** [por 'cantó'] una canción feliz también, **se sentaba** [por 'se sentó'] en su sillón favorito y se **fumaba** [por 'fumó'] un cigarro. Después de descansar fue a la cocina para cenar.

Aunque sin profundizar debidamente en el análisis de estos textos producidos por alumnos extranjeros, podemos al me-



nos advertir que los errores que se producen en la elección de ‘imperfecto/indefinido’ dan lugar a grados distintos de incongruencia según se escoja un indefinido donde cabría esperar un imperfecto, un imperfecto donde esperamos un indefinido, o según el texto precedente o subsiguiente. En (9), así, ‘lloró’ resulta contradictorio con ‘no pudo guardar sus lágrimas’. La contradicción se habría evitado eligiendo el imperfecto, que habría que interpretar como expresión de habitualidad o en última instancia nunca como acción efectiva y completamente realizada.

En (10), el carácter más comprometido del indefinido (no admite interpretaciones intencionales o incoativas en ningún caso) obliga a una interpretación de la escena en que se garantice la congruencia de la situación con nuestra representación esquemática normal de este tipo de escenarios: se entiende que una persona sale completamente cuando, más allá del umbral de la casa, deja cerrada tras de sí la puerta. El indefinido, que da por terminada la acción de salir, obliga a pensar que la persona tuvo que gritar para que se la oyera, hablar a voces a través de la ventana o cualquier otra cosa que ayude a restablecer la congruencia de los hechos narrados.

En (11), de nuevo el indefinido de *Pedro fue limpiador* provoca una contradicción con las frases que siguen y que ha-

cen referencia a su actividad como limpiador: *Comió su desayuno y fue a su trabajo. Todo el día pasaba la aspiradora por todos sitios y fregaba una montaña de platos.* ‘Fue’ da lugar a la interpretación de que, en relación con lo que se nos informará en el texto subsiguiente, el trabajo de limpiador fue cosa del pasado; sin embargo, ése no es el caso, por lo que leemos después.

También en (11), al final del fragmento, aparece una elección de imperfecto para un tipo de acción que no puede darse por realizada si no alcanza su culminación. El imperfecto en estos casos se interpreta prototípicamente como expresión de acción en curso, incoatividad, interrupción o intencionalidad. Sin embargo, no podemos dar por no terminada la acción de ‘llegar’, pues se nos dice que Pedro encuentra una carta en la mesa de su casa, lo cual presupone que éste ya había llegado.

Idéntica situación se nos muestra en (12) con ‘compraba un billete de lotería’. No está justificado que se haga abstracción de la culminación de la acción de ‘comprar’, dado que no se informa de ningún hecho con alguna relación temporal o de otro tipo que incidiera en su desarrollo. Por otra parte, además, más adelante se nos hace suponer que la acción de ‘comprar’ no puede darse sino por realizada plenamente, ya

que así se implica del hecho de que al personaje de la historia le haya tocado la lotería.

Frente a estos casos descritos en los que la elección fallida da lugar a incongruencia semántica entre unas partes del texto y otras, encontramos en (11) y (12) una situación algo diferente: el imperfecto suscita la expectativa discursiva de que haya información subsiguiente que rellene el vacío provocado por su carácter de tiempo en espera o no resolutivo, pero, sin embargo, ello no da lugar a incongruencias semánticas con otras partes del texto. Esta situación la tenemos en (11) para las oraciones *Todo el día pasaba la aspiradora por todos sitios y fregaba una montaña de platos*, e igualmente en (12) para *Abrió una botella de vino para celebrarlo. Cantaba una canción feliz también, se sentaba en su sillón favorito y se fumaba un cigarro. Después de descansar fue a la cocina para cenar*.

En (11), posiblemente la expresión temporal ‘todo el día’ y la falsa o errónea conceptualización de que el imperfecto indica extensión en el tiempo, dan lugar al uso de esta forma temporal. Ahora bien, desde el punto de vista del hablante nativo del español, aunque semánticamente posibles, tales imperfectos resultan inadecuados porque, injustificadamen-

te, se muestran inespecíficos respecto del carácter perfectivo de las acciones a que se refieren.

En (12), en una serie de acciones que se inicia con un indefinido ('abrió') y se cierra con otro ('fue'), aparecen tres imperfectos ('cantaba', 'se sentaba' y 'se fumaba') para los que el contexto sólo admitiría una lectura en que, para alcanzar cierto efecto enfático de ralentización de la secuencia, se hiciera abstracción de la (por otra parte innegable) conclusión: algo parecido a lo que se consigue con el así llamado 'uso periodístico'. Ignoramos si el error es producto de una regla interiorizada por el autor del texto y relacionada con algún rasgo similar al propuesto. Desde luego, no encontramos como nativos justificación alguna para ese posible 'uso enfático'.

**5.3.5** Esta breve incursión en los textos de los aprendices basta para que nos hagamos una idea de la enorme complejidad que encierran los distintos factores que inciden tanto en la elección de las formas temporales tratadas como en la producción de sentido generada en torno a ellas. Y es que, como es de suponer, la información codificada por estas formas temporales, la de los otros elementos lingüísticos que las acompañan (léxicos, sintácticos, etc.) y la obtenida inferencialmente a partir de diversas clases de supuestos (sobre la concepción prototípica de las acciones, estados o proce-

sos implicados, sobre las pautas conversacionales previsibles, sobre el mundo en general, etc.), se entrelazan y concretan de formas muy variadas para cada ocasión discursiva. Ahora bien, ello no debe disuadirnos de abandonar la tarea de procurar reconocer, en la generación de sentido complejo, y a pesar de que se manifiesten de muy distintas maneras en los contextos particulares, ciertos patrones de carácter prototípico y recurrente. La naturaleza dinámica, sujeta a la consecución de objetivos comunicativos concretos, del uso del lenguaje puede ser clarificada, en parte al menos, en esos patrones de interpretación recurrentes a los que corresponden los diferentes usos reconocidos –sobre una base u otra– por las distintas gramáticas para las formas lingüísticas y, en particular, para los tiempos verbales. Por otro lado, negar la multiplicidad de las dimensiones intervinientes en la producción de significado no conduciría a la larga sino al falseamiento de la realidad lingüística y, por ello, a una interiorización de la misma deliberadamente deficiente. La naturaleza estratégica y operativa del uso de las formas lingüísticas debe, por tanto, hallar reflejo en los instrumentos metalingüísticos que, para favorecer el mejor aprendizaje de las formas gramaticales, se proporcionen a los estudiantes (*vid.* Ruiz Campillo, 1998 y 1999).

**5.4** Hasta ahora hemos apuntado algunas de las pautas interpretativas que a nuestro juicio podrían integrar, a partir de un valor básico constante, la aparente disparidad de una buena parte de los usos del imperfecto. Conviene ahora que exploremos, también desde la perspectiva adoptada, otros usos del mismo: los relacionados con la contrafactualidad, como (13):

(13) Si tuviera dinero, me **iba** de vacaciones,

o los de cortesía o atenuación, relativos a una situación presente, como, respectivamente, (14) y (15)-(16):

(14) **Quería** una bolsa de patatas.

(15) **Pensaba** ir al cine, ¿tú qué dices?

(16) Perdona, ¿tú cómo te **llamabas**?

A diferencia de los ya tratados, estos casos, por la ausencia de localización en un tiempo pasado, obligan a que se consideren, no sólo los rasgos aspectuales, sino también los temporales con que suele ser caracterizado el imperfecto. Una de las explicaciones que se han propuesto para resolver este problema de la aparente dislocación temporal del imperfecto, es la de entender que el rasgo de ‘pasado’ no debe entenderse estrictamente en su sentido temporal, sino

más bien en el de distanciamiento del momento presente o de lo actual. Éste es el caso, por ejemplo, de Alarcos Llorach (1994), quien opone la ‘perspectiva de pasado’ (*cantabas, cantaste, cantarías, cantarás*) a la ‘perspectiva de presente’ (*cantas, cantarás, cantes*). Desde este punto de vista, cuando las formas verbales de pasado se interpretan como referidas estrictamente al tiempo pasado (es decir, cuando señalan algún momento que precede al de la enunciación), tal interpretación no es sino una derivación contextual del significado básico de tales formas, que es entendido, de modo más genérico, como alejamiento de lo actual. Y cuando empleamos las formas verbales de pasado para situarnos en el mundo de lo contrafactual, tal empleo surge de otra derivación contextual: en este caso la de que el mundo recreado se interpreta como opuesto o alternativo al presente. La propuesta más radical que conocemos en esta línea de descripción es la de Ruiz Campillo (1998), para quien los valores temporales de las formas verbales son desterrados del sistema verbal propiamente dicho y descritos como efectos de sentido derivados contextualmente: se propone, en la fundamentación explicativa del modelo (sustentada en los supuestos de la Lingüística cognitiva), que la dimensión temporal, dadas nuestras limitaciones perceptivas, se categoriza mediante nociones espaciales; así, los valores básicos de

las formas verbales resultan identificados en términos espaciales. En relación con las formas de pasado, que son las que a nosotros nos incumben, éstas nos sitúan, según esta propuesta, en un espacio mental que se opone como ámbito de actualización al espacio directa o indirectamente perceptible de lo real o actual. Las formas de pasado, por tanto, se caracterizan como ‘ausencia de actualidad’.

Este valor de ‘ausencia de actualidad’ del imperfecto, tal como nosotros lo entendemos y en relación con los usos prototípicos del imperfecto recogidos por la tradición gramatical, puede ser incardinado tanto en contextos que sustentan un mundo narrado (que no tiene por qué oponerse, en tanto que mundo alternativo, al actual o presente), como en los que configuren alguna suerte de mundo contrafactual (un espacio no actual que se opone, en tanto que mundo alternativo, al actual).

Si se trata de un contexto de narración que no muestra disyuntiva alguna respecto del momento de la enunciación, puede que se plantee una relación de precedencia con tal momento, en la medida que dicho mundo narrado se localice, desde la dimensión temporal, como precedente al momento en cuestión. En este caso la relación con este presente enunciativo es de contigüidad o yuxtaposición, y admi-



te, a su vez, ser interpretada con los valores discursivos de contraste (17) o de continuidad (18):

(17) Antes mi amigo **iba** a las discotecas. Ahora va a los cibercentros.

(18) -¿Qué desea?

-**Quería** una bolsa de pipas.

En todas estas distinciones, además, podremos observar si, según las restricciones contextuales que concurren en cada caso, la oposición aspectual entre el imperfecto y el indefinido resulta bloqueada a favor del imperfecto o, en cambio, resulta discursivamente operativa. En efecto, si nos situamos en un contexto contrafactual, la oposición aludida queda suspendida. Si bien es posible

(19) Si tuviera dinero, me **iba** de vacaciones,

no lo es

(20) \*Si tuviera dinero, me **fui** de vacaciones.

A nuestro modo de ver, el carácter ‘terminativo’, culminativo, del indefinido se asocia prototípicamente con la idea de realización efectiva de la acción, y ésta no parece encajar epistémicamente con el carácter conjetural de las formas no ac-

tuales usadas para hacer suposiciones relativas a un mundo no accesible experiencialmente. De igual modo, queda excluido el indefinido en los usos de las formas de pasado que apuntan indirectamente a una situación de presente, como ocurre con los enunciados siguientes:

(21) -¿Qué hacemos esta tarde?

-Pues **pensaba** ir al cine.

(22) -¿Qué desea?

-**Buscaba** un película de acción

(23) Perdona, ¿tú como te **llamabas**?

En estos casos, en los que reconocemos una relación de continuidad entre el mundo no actual y el actual, el imperfecto, por su carácter no cerrado, está legitimado para aludir a una situación de presente aunque explícitamente esté señalando un estado de cosas inmediatamente precedente, el cual, al no ser concebido como algo limitado o cerrado, puede seguir vigente en el estado de cosas actual.

Si en los casos anteriores el indefinido parece quedar automáticamente descartado, en los que se relatan sueños, como en

(24) En ese sueño yo **vivía** en una casa muy grande pero tú no **estabas**, y de pronto tú **aparecías** en las escaleras y me **decías** que te **quedabas** a vivir conmigo...,

o en los casos en que se proponen escenarios ficticios, como en los juegos de niños:

(25) ¿Vale que tú **eras** médico, y yo **estaba** enfermo y tú **llegabas** a mi casa y me **curabas**?,

la aparición del indefinido parece verse limitada discursivamente por la circunstancia de que en tales reconstrucciones no existe un hilo secuencial narrativo, es decir, no opera la lógica forjada por el encadenamiento de los sucesos y hechos que han sido realmente experimentados. La representación fragmentaria de los sucesos y hechos que solemos tener de las experiencias oníricas, así como el carácter impreciso, no acabado, que muestran las propuestas de escenarios ficticios en los juegos infantiles, propician el uso casi exclusivo del imperfecto y hacen improbable, aunque no imposible, el recurrir al indefinido. El imperfecto, por la falta de especificación de límites que lo caracteriza, se aviene bien con la exposición desestructurada de estos tipos de recreaciones, en las que resulta difícil establecer de forma rigurosa la cohesión secuencial de los sucesos y hechos. En efecto, si

tal secuenciación requiere, en términos de percepción, la localización más precisa posible de los límites y transiciones entre los diferentes estados de cosas percibidos y que van a ser expresados, es precisamente la señalización de tales límites y transiciones lo que requeriría la alternancia de imperfecto e indefinido. Si unos y otras no pueden establecerse con la debida precisión (como es común que suceda en los sueños o como suele ser costumbre en los juegos infantiles), esta alternancia no resulta operativa y, por tanto, queda suspendida en favor del imperfecto. No obstante, la posibilidad de que, a diferencia de los casos de contrafactualidad, aparezcan indefinidos en ese tipo de contextos y sin que se incurra en algún tipo de contradicción pragmática, justifica a nuestro modo de ver la distinción propuesta en los párrafos anteriores entre el ámbito de actualización de lo contrafactual y el ámbito de lo narrado.

**5.5** En el esquema contenido en el anexo que se ofrece al final de este trabajo, tratamos de resumir la posición defendida. Pretendemos que este esquema se considere sobre todo como una especie de guía de interpretación de los usos de imperfecto y su posible alternancia con el indefinido. En este sentido, con las ramificaciones presentadas sólo intentamos recoger, del modo más ordenado posible, los contextos y al-

gunos de los supuestos en que se generan los valores más regulares con que se tiñen las formas verbales estudiadas. Además, hemos de hacer las precisiones que siguen.

En primer lugar, la selección de los contextos viene dada por su relevancia para explicar ciertos aspectos distribucionales llamativos de la oposición tratada (como la posibilidad de alternancia con el indefinido) y que resultan, por ello mismo, de especial interés para los aprendices de español.

En segundo lugar, tales contextos pueden reducirse a tres grupos:

(i) los que se refieren al ámbito de actualización exigido por los espacios epistémicos o experienciales en que se sitúan los textos (contrafactual, narrado, temporal o secuencial, etc.): A, B, C y D en el esquema;

(ii) los de carácter discursivo (cohesionados secuencialmente o no): E, F y G en el esquema; y

(iii) los que, en una perspectiva más local, se refieren a la conceptualización del contenido léxico del verbo (acciones, estados, procesos, etc.): H, I y J en el esquema.

En tercer lugar, la descripción propuesta es de carácter heurístico o interpretativo. Podría decirse que responde a la pre-

gunta de por qué se utiliza un tiempo u otro en tal contexto y qué sentido parecen transmitir. Aunque la posible respuesta ofrecida en el esquema no puede entenderse, desde luego, como pedagógica, tiene al menos vocación de serlo, por un lado, en la medida en que adopta sobre todo, frente al del procesamiento productivo, el punto de vista del procesamiento comprensivo (aquél escapa sin duda, en éste y otros ámbitos, con más facilidad al control de la intervención pedagógica); y esa vocación también se ve, por otro, en la medida en que pretende aproximarse a una versión algorítmica y lo más inequívoca posible de las pautas de utilización de las formas de imperfecto e indefinido.

En cuarto lugar, la decisión de descartar el valor de ‘pasado’ como valor de partida del imperfecto, para adoptar en cambio el valor de localización en el ámbito de lo ‘no actual’, ha sido tomada, más que por motivos estrictamente explicativos, por razones pedagógicas. Y es que esta opción, además de ser observacional y descriptivamente válida, al parecer resulta –frente a lo que ocurre con otras basadas en el valor de ‘pasado’– más coherente en su versión algorítmica u operativa y, por tanto, más útil para los aprendices de español (*vid.* Chamorro Guerrero, 1998 y 1999; Ruiz Campillo, 1998).

En el caso de que el significado básico remitiera al ‘pasado’, los usos contrafactuales deberían explicarse como dislocaciones o desplazamientos derivados por algún tipo de extensión metonímica a partir de ese valor. Al modo de las categorías complejas propuestas por la Lingüística cognitiva (*vid.* Cuenca y Hilferty, 1999), el valor de ‘pasado’ se correspondería con el uso prototípico de estas formas, mientras que los usos contrafactuales serían usos no prototípicos legitimados o generados por una vinculación metonímica en virtud de la cual la construcción de mundos contrafactuales se basaría en las formas que, por referirse a mundos pasados que implicacionalmente contrastan con el vigente, actual o presente, pueden encajar parcialmente en la identificación de la contrafactualidad, la no actualidad o la irrealidad. Y ello porque el término que identifica una categoría prototípica definida por más de una propiedad resulta válido para identificar categorías no prototípicas definidas, entre otras, por algunas de las propiedades que identifican la categoría prototípica (*vid.*, por ejemplo, la propuesta de Taylor, 1989). Las categorías gramaticales, y en nuestro caso el tiempo verbal, se comportarían, en ese sentido, como lo hacen las categorías léxicas cuando extienden sus acepciones a partir de vinculaciones metonímicas o metafóricas. Como cuando usamos ‘madre’ para referirnos a madres adoptivas, biológicas o

genéticas, a las que falta alguno de los rasgos que se asocian al prototipo de madre (*vid.* Lakoff, 1987), o cuando aplicamos ‘romper’ en usos metafóricos como *romper un récord*, *romper el corazón* o *romper a llorar* (*vid.* Kellerman, 2000).

En relación con lo anterior, debemos advertir también que la definición de las formas de pasado como formas de lo ‘no actual’ dista de resultar clara desde el punto de vista de su relación opositiva con los otros valores del sistema verbal, especialmente con las formas de presente (que expresan perspectiva de ‘presente’) o de ‘lo actual’. Por una parte, el valor de negación no puede estar incluido en la definición de dichas formas, pues ello las haría explícitamente contradictorias, entre otros, con los usos de cortesía referidos al presente (*Quería una bolsa de patatas*). Por otra parte, si el valor negativo de la definición debe entenderse en el sentido privativo (es decir, las formas verbales de pasado, a diferencia de las de presente, no incluyen el rasgo de ‘actualidad’), queda pendiente su definición positiva, es decir, falta responder a la pregunta de qué valor o qué rasgo está incluido positivamente en dichas formas. La respuesta implícita o explícita que puede proporcionarse a los alumnos es la de que las formas de pasado o no actuales nos sitúan en el ámbito de lo meramente recreado o representado (esto es, sin que



se afirme o niegue su correspondencia con el aquí o ahora actual o real) en la imaginación o en la memoria, en el ámbito de lo mental exclusivamente, con independencia de que constituya una reconstrucción de algo ya experimentado o sólo se trate de una invención, de que se oponga o no al mundo actual o real. Esto, como puede verse, no deja de ser una caracterización aproximada que requiere precisión y validación por parte de una teoría fenomenológica. Pero, aun reconociendo que queda pendiente esa legitimación psicológica, esta visión de las cosas resulta muy aceptable intuitivamente; además, resulta también –lo que no es menos importante– observacional o descriptivamente válida, en la medida en que permite, con una descripción que intenta ser lo más consistente e inequívoca posible por lo que a su formulación algorítmica concierne, dar cuenta de los usos de los tiempos de pasado tanto si se refieren al pasado cronológico como si no.

No descartamos, por tanto, una descripción del sistema verbal que acepte como primarios los valores temporales. Ya hemos indicado que puede resultar válida a través de los vínculos metafóricos o metonímicos entre usos prototípicos y no prototípicos, tal como propugna la Lingüística cognitiva. En lo que queremos hacer hincapié es en que la valoración

de las versiones pedagógicas de la gramática debe atender no sólo a la adecuación observacional, descriptiva y explicativa de éstas (el objetivo estricto de la Lingüística), sino también a su mayor o menor adecuación operativa o procedimental (necesidad que impone el aprendizaje de una lengua en el aula). Lo que hemos comentado a propósito de la distinción ‘imperfecto/indefinido’ se ofrece como ilustración de esta circunstancia.

### **Referencias bibliográficas**

- ALARCOS LLORACH, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- ALJAAFREH, A. y J. LANTOLF (1994). «Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development», en *Modern Language Journal*, 78, 465-483.
- ALLWRIGHT, D. (1988). *Observation in the Language Classroom*. Londres: Longman.
- ALLWRIGHT, D. y K. M. BAILEY (1991). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- ATLAS, J. D. y S. LEVINSON (1981). «*It*-Clefts, Informativeness and Logical Form: Radical Pragmatics (Revised Standard Version)», en COLE, P. (ed.), *Radical Pragmatics*. Nueva York: Academic Press; 1-61.
- BAILEY, K. M. y D. NUNAN (eds.). *Voices from the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BATSTONE, R. (1994). *Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- BESSE, H. y R. PORQUIER (1984). *Grammaires et didactique de langues*. París: Hatier-Credif.
- BIRDSONG, D. (1989). *Metalinguistic Performance and Interlinguistic Competence*. Nueva York: Springer.
- BRANSCOMBRE, N. A., D. GOSWAMI y J. SCHMARTZ (eds.) (1992). *Students Teaching, Teachers Learning*. Portsmouth (New Hampshire): Boynton/Cook.
- BRUMFIT, C. y K. JOHNSON (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- BYGATE, M., A. TONKIN y E. WILLIAMS (eds.) (1994). *Grammar and the Language Teacher*. Nueva York: Prentice-Hall.

- CARROLL, S. y M. SWAIN (1993). «Explicit and implicit negative feedback. An empirical study of the learning of linguistic generalizations», en *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 357-386.
- CARTER, R. y M. MCCARTHY (1995). «Grammar and the Spoken Language», *Applied Linguistics*, 16, 141-158.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (1997). *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Método Ediciones.
- CELCE-MURCIA, M. (1991). «Grammar pedagogy in second and foreign language teaching», en *TESOL Quaterly*, 25, 459-480.
- CELCE-MURCIA, M., Z. DÖRNYEI y S. THURRELL (1997). «Direct approaches in L2 instruction: A turning point in communicative language teaching?», en *TESOL Quaterly*, 31, 141-152.
- CHAMORRO GUERRERO, M. D. (1998). *Sobre la adquisición de 'imperfecto' e 'indefinido' en contexto de instrucción: Estudio longitudinal*. Universidad de Granada (tesis doctoral inédita).

CHAMORRO GUERRERO, M. D. (1999). «Sobre el tratamiento didáctico de imperfecto e indefinido», en CARCEDO, A. (ed.), *Documentos de Español Actual. En torno al español como lengua extranjera*, 1, 105-119.

CHAUDRON, C. (1988). *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

CHAUDRON, C. (2000). «Métodos actuales de investigación en el aula de segundas lenguas», en MUÑOZ, C. (ed.), 127-161.

CHAUDRON, C. (1987). «The role of error correction in second language teaching», en DAS, B. K. (ed.), *Patterns of Classroom Interaction in Southeast Asia*. Singapur: SEAMEO, Regional Language Center, 17-50.

CROOKES, G. y S. M. GASS (1993a). *Tasks in a Pedagogical Context: Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

CROOKES, G. y S. M. GASS (1993b). *Tasks in Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

- CUENCA, M. J. y J. HILFERTY (1999). *Introducción a la Lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- DAY, R. (ed.) (1986). *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House.
- DEKEYSER, R. M. (1994). «How implicit can adult second language learning be?», en HULSTIJN, J. y R. SCHMIDT (eds.), 83-96.
- EKEYSER, R. M. (1998). «Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar», en DOUGHTY, C. y J. WILLIAMS (eds.), 42-63.
- DIRVEN, R. (1990). «Pedagogical Grammar», en *Language Teaching*, 23, 1-18.
- DONATO, R. (1994). «Collective scaffolding in second language learning», en LANTOLF, J. y G. APPEL (eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood (N. J.): Ablex, 33-56.
- DOUGHTY, C. (1991). «Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of relativization», en *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431-469.

- DOUGHTY, C. (1998). «Acquiring competence in a second language: Form and function», en BYRNES, H. (ed.), *Learning Foreign and Second Languages: Perspectives in Research and Scholarship*. Nueva York: Modern Language Association, 89-110.
- DOUGHTY, C. y E. VARELA (1998). «Communicative focus on form», en DOUGHTY, C. y J. WILLIAMS (eds.), 114-138.
- DOUGHTY, C. y J. WILLIAMS (1998a). «Pedagogical choices in focus on form», en DOUGHTY, C. y J. WILLIAMS (eds.), 197-260.
- DOUGHTY, C. y J. WILLIAMS (eds.) (1998b). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DUCROT, O. (1980a). *Les échelles argumentatives*. París: Minuit.
- DUCROT, O. (1980b). *Les mots du discours*. París: Minuit.
- DUCROT, O. (1984). *Le dire et le dit*. París: Minuit. Trad. esp.: *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós, 1986.
- EHRlich, S., P. AVERY y C. YORIO (1989). «Discourse structure and the negotiation of comprehensible in-

put», en *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 397-414.

ELLIS, N. (ed.) (1994). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Londres: Academic Press.

ELLIS, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.

ELLIS, R. (1994a). «Classroom interaction and second language acquisition», en *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 565-610.

ELLIS, R. (1994b) «Formal instruction and second language acquisition», en *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 611-663.

ELLIS, R. (1994c). «A theory of instructed second language acquisition», en ELLIS, N. (ed.), 79-114.

ELLIS, R. (1997a). *SLA and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R. (1997b). «SLA and language pedagogy. An educational perspective», en *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 69-92.



- FREED, B. F. (ed.) (1991). *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. Lexington (Mass.): Heath & Co.
- GASS, S. y E. VARONIS (1985). «Variation in native speaker speech modification to non-native speakers», en *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 37-57.
- GASS, S. y E. VARONIS (1994). «Input, interaction, and second language production», en *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283-302.
- GAZDAR, G. (1979). *Pragmatics, Implicature, Presupposition and Logical Form*. Nueva York: Academic Press.
- GREEN, P. S. y K. HECHT (1992). «Implicit and explicit grammar: an empirical study», en *Applied Linguistics*, 13, 168-184.
- GRICE, H. P. (1975). «Logic and conversation», en COLE, P. y J. L. MORGAN (eds.), *Syntax and Semantics. 3. Speech Acts*, New York: Academic Press, 41-58. Trad. esp.: «Lógica y conversación», en VALDÉS VILLANUEVA, L. M. (ed.), *La búsqueda del significado*. Madrid/Murcia: Tecnos/Universidad de Murcia, 1991, 511-529.

- HARLEY, B. (1988). «Effects of instruction on SLA: issues and evidence», en *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, 165-178.
- HARLEY, B. (1992). «Patterns of second language development in French immersion», en *Journal of French Language Studies*, 2, 159-183.
- HARLEY, B. (1993). «Instructional strategies and SLA in early French immersion», en *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 245-270.
- HARLEY, B. y M. SWAIN (1984). «The interlanguage of immersion studies and its implications for second language teaching», en DAVIES, A., C. CRIPER y A. HOWATT (eds.), *Interlanguage*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 291-311.
- HASAN, R. y G. PERRETT (1994); «Learning to function with the other tongue: A systemic functional perspective on second language teaching», en ODLIN, T. (ed.), 179-226.
- HAUPTMAN, P. C., M. B. WESCHE y D. READY (1988). «Second-language acquisition through subject-matter learning: A follow-up study at the University of Ottawa», en *Language Learning*, 38, 433-475.

HIGGS, T. V. y R. CLIFFORD (1982). «The push toward communication», en HIGGS, T.V. (ed.), *Curriculum, Competence, and the Foreign Language Teacher*. Skokie, IU.: National Textbook Company, 16-38.

HORN, L. (1972). *On the Semantic Properties of Logical Operators in English*. Bloomington: IULC.

HORN, L. (1988). «Pragmatics», en NEWMAYER, F.J. (ed.), *Linguistics: The Cambridge Survey*. Cambridge: Cambridge University Press. Vol. I, 113-145. Trad. esp.: «Teoría pragmática», en NEWMAYER, F.J. (ed.), *Panorama de la lingüística actual*. Madrid, Visor, 1991. Vol. I, 147-181.

HORN, L. (1989). *A Natural History of Negation*. Chicago: University of Chicago Press.

HUGHES, R. y M. MCCARTHY (1998). «From sentence to discourse: discourse grammar and English language teaching», en *TESOL Quaterly*, 32, 263-387.

HULSTIJN, J. H. y R. SCHMIDT (eds.) (1994). *Consciousness in Second Language Learning*. Número especial de *ALLA Review*.

- HYLTENSTAM, K. y M. PIENEMANN (eds.) (1985). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- JAMES, C. (1994). «Explaining grammar to its learners», en BYGATE, M. *et al.* (eds.), 203-214.
- JAMES, C. y P. GARRETT (eds.) (1991). *Language Awareness in the Classroom*. Londres: Longman.
- JOHNSON, J. y E. NEWPORT (1989). «Critical Period Effects in Second Language Learning: the Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language», en *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- JOHNSON, K. E. (1995). *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JOHNSON, K. y K. MORROW (eds.) (1981). *Communication in the Classroom*. Londres: Longman.
- KELLERMAN, E. (2000). «Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica: una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el aprendiz sobre las relaciones lingüísticas», en MUÑOZ, C. (ed.), 21-37.

- KOWAL, M. y M. SWAIN (1997). «From semantic to syntactic processing: How can we promote metalinguistic awareness in the French immersion classroom?», en JOHNSON, K. y M. SWAIN (eds.), *Immersion education: International Perspectives*. Nueva York: Cambridge University Press, 284-309.
- KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, S. (1985). *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. Londres: Longman.
- KRASHEN, S. (1992). «Teaching issues: formal grammar instruction», en *TESOL Quaterly*, 26-2, 409-411.
- KRASHEN, S. y T. TERRELL (1983). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- LAKOFF, G. (1987). *Women, fire and Dangerous Things*. Chicago: University of Chicago Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. y M. H. LONG (1991a). «Instructed Second Language Acquisition», en *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Londres: Longman, 299-331. Trad. esp.: «La adquisición de la se-

gunda lengua a través de la enseñanza», en *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos, 1994, 272-302.

LARSEN-FREEMAN, D. y M. H. LONG (1991b). «Theories in Second Language Acquisition», en *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Londres: Longman, 220-298. Trad. esp.: «Teorías sobre la adquisición de segundas lenguas», en *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos, 1994, 199-271.

LEECH, G. (1994). «Students' grammar - Teachers' grammar - Learners' grammar», en BYGATE, M. et al. (eds.), 17-30.

LEEMAN, J., I. ARTEAGOITIA, B. FRIDMAN y C. DOUGHTY (1995). «Integrating attention to form with meaning: Focus on form in content-based Spanish instruction», en SCHMIDT, R. (ed.), 217-258.

LEITNER, G. y G. GRAUSTEIN (eds.) (1989). *Linguistic theorising and grammars*. Tübingen: Niemeyer.

LEONETTI, M. (1993). «Implicaturas generalizadas y relevancia», en *Revista Española de Lingüística*, 23-1, 107-139.

LEVINSON, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. esp.: *Pragmática*. Barcelona: Teide, 1989.

LEVINSON, S. C. (1987). «Minimization and Conversational Inference», en VERSCHUEREN, J. y M. BERTUCELLI-PAPI (eds.), *The Pragmatic Perspective*. Amsterdam: J. Benjamins, 61-129.

LIGHTBOWN, P. M. y N. SPADA (1990). «Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching», en *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-448.

LIGHTBOWN, P. M. y N. SPADA (1993). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

LIGHTBOWN, P. M., N. SPADA y L. WHITE (eds.) (1993). *The Role of Instructions in Second Language Acquisition*. Número especial de *Studies in Second Language Acquisition*, 15.

LONG, M. H. (1980). «Inside the “black box”: methodological issues in classroom research on language learning», en *Language Learning*, 30, 1-42.

- LONG, M. H. (1981). «Input, interaction and second language acquisition», en WINITZ, H. (ed.), *Native Language and Foreign Language Acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 259-278.
- LONG, M. H. (1983a). «Does second language instruction make a difference? A review of research», en *TESOL Quaterly*, 17, 359-382.
- LONG, M. H. (1983b). «Native speaker/non-native speaker conversation and the negociation of comprehensible input», en *Applied Linguistics*, 4, 126-141.
- LONG, M. H. (1987). «Instructed interlanguage development», en BEEBE, L. (ed.), *Issues in Second Language Acquisition*. Nueva York: Newbury House, 113-141.
- LONG, M. H. (1991a). «Focus on form: a design feature in language teaching methodology», en DEBOT, K., R. GINSBERG y C. KRAMSCH (eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 39-52.
- LONG, M. H. (1996). «The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition», en RITCHIE, W. C. y



- T. K. BHATIA (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. Londres: Academic Press, 413-468.
- LONG, M. H. y G. CROOKES (1992). «Three approaches to task-based syllabus design», en *TESOL Quarterly*, 26, 27-56
- LONG, M. H. y P. ROBINSON (1998). «Focus on form: Theory, research and practice», en DOUGHTY, C. y J. WILLIAMS (eds.), 15-41.
- LONG, M. H. y S. ROSS (1997). «Modifications that preserve language and content», en TIKOO, M. L. (ed.), *Simplification: Theory and Application*. Singapur: SEA-MEO, Regional Language Center, 29-52.
- LONG, M. H. (1991b). «The design and psycholinguistic motivation of research on foreign language learning», en FREED, B. F. (ed.), 309-320.
- LYSTER, R. (1987). «Speaking immersion», en *The Canadian Modern Language Review*, 43, 701-717.
- LYSTER, R. y L. RANTA (1997). «Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms», en *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.

MATTE BON, F. (1992). *Gramática comunicativa del español. Vol. I: De la lengua a la idea*. Barcelona: Difusión.

MCLAUGHLIN, B. (1990). «Restructuring», en *Applied Linguistics*, 11, 113-128.

MCLAUGHLIN, B., y R. HEREDIA (1996). «Information-Processing Approaches to Research on Second Language Acquisition and Use», en RITCHIE, W. C. y T. K. BHATIA (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. Londres: Academic Press, 213-228.

MITCHELL, R. (1994). «Grammar and teaching», en BYGATE, M. *et al.* (eds.), 215-223.

MITCHELL, R. (2000). «Applied Linguistics and Evidence-based Classroom Practice: The Case of Foreign Language Grammar Pedagogy», en *Applied Linguistics*, 21, 281-303.

MOESCHLER, J. (1991). «The Pragmatic Aspects of Linguistic Negation: Speech Acts, Argumentation and Pragmatic Inference», en *Argumentation*, 6, 51-76.

MOESCHLER, J. (1992). «Une, deux ou trois négations?», en *Langue française*, 94, 8-25.

- MUÑOZ, C. (ed.) (2000). *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.
- NUNAN, D. (1989). *Understanding Language Classrooms: A Guide for Teaching-Initiated Action*. Nueva York: Prentice-Hall.
- NUNAN, D. (ed.) (1992). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ODLIN, T. (ed.) (1994). *Perspectives in Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OMAGGIO, A. C. (1986). *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle.
- ORTEGA OLIVARES, J. (1990). «Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua», en FENTE GÓMEZ, R., J. A. DE MOLINA REDONDO y A. MARTÍNEZ GONZÁLEZ (eds.), *Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE*. Granada: Universidad de Granada, Asele, 9-20.
- ORTEGA OLIVARES, J. (1998). «Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español/ LE», en *Rilce*, 14, 325-347.
- PARKER, K. y C. CHAUDRON (1987). «The effects of linguistic simplifications and elaborative modifications on

L2 comprehension», en *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 6, 107-133.

PATKOWSKI, M. (1980). «The Sensitive Period for the Acquisition of Syntax in a Second Language», en *Language Learning*, 30, 449-472.

PICA, T. (1983). «Adult Acquisition of English as a Second Language under Different Conditions of Exposure», en *Language Learning*, 33, 465-497.

PICA, T. (1994). «Research on negotiation: What does it reveal about second language acquisition?», en *Language Learning*, 44, 326-359.

PICA, T., F. LINCOLN-PORTER, D. PANINOS y J. LINNELL (1996). «Language learners' interaction: How does it address the input, output, and feedback needs of language learners?», en *TESOL Quaterly*, 30, 59-84.

PICA, T., R. YOUNG y C. DOUGHTY (1987). «The impact of interaction in comprehension», en *TESOL Quaterly*, 21, 737-758.

PRABHU, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*, Oxford: Oxford University Press.

- RICHARDS, J. C. y T. S. RODGERS (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROBINSON, P. (1994). «Implicit knowledge, second language learning and syllabus construction», en *TESOL Quaterly*, 28, 160-66.
- ROBINSON, P. (1996). *Consciousness, Rules and Instructed Second Language Acquisition*. Nueva York: Peter Lang.
- ROJO, G. y A. VEIGA (1999). «El tiempo verbal. Los tiempos simples», en BOSQUE, I. y V. DEMONTE (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Vol. II. Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales*. Madrid: Espasa Calpe, 2867-2934.
- RUIZ CAMPILLO, J. P. (1998). *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. Universidad de Granada (tesis doctoral inédita).
- RUIZ CAMPILLO, J. P. (1999). «Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales: El “casus belli” de la concordancia temporal», en CARCEDO, A.

(ed.), *Documentos de Español Actual. En torno al español como lengua extranjera*, 1, 193-217.

RUTHERFORD, W. (1987). *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. Londres: Longman.

RUTHERFORD, W. y M. SHARWOOD SMITH (1988). *Grammar and Second Language Teaching: A Book of Readings*. Rowley (Mas.): Newbury House.

SAVIGNON, S. J. (1978). «Teaching for communication», en *English Teaching Forum*, abril, 2-9.

SCHACHTER, J. y S. GASS (1996). *Second Language Classroom Research*. Mahwah (N. J.): Lawrence Erlbaum.

SCHMIDT, R. (1990). «The role of consciousness in second language learning», en *Applied Linguistics*, 11, 17-46.

SCHMIDT, R. (1995). *Attention and Awareness in Foreign Language Learning. Technical Report 9*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.

SELIGER, H. W. (1979). «On the nature and function of language rules in language teaching», en *TESOL Quarterly*, 13, 359-369.

SELIGER, H. W. y M. H. LONG (eds.) (1983). *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Cambridge (Ma.): Newbury House.

SPADA, N. (1990a). «Observing classroom behaviours and learning outcomes in different second language programs», en RICHARDS, J. C. y D. NUNAN (eds.), *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 293-310.

SPADA, N. (1990b). «A look at the research process in classroom observation: a case study», en BRUMFIT, C. y R. MITCHELL (eds.), *Research in Language Classroom. ELT Documents 133*. London: Modern English Publications, 81-93.

SPADA, N. (1997). «Form-Focussed Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research», en *Language Teaching*, 30, 73-87.

SPADA, N. y M. FRÖHLICH (1995). *COLT-Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme: Coding Conventions and Applications*. Sydney: National Centre for English Language Centre and Research.

SPADA, N. y P. M. LIGHTBOWN (1989). «Intensive ESL programs in Quebec primary schools», en *TESL Canada Journal*, 7, 11-32.

SWAIN, M. (1985). «Communicative competence: Some rules of comprehensible input and comprehensible output in its development», en GASS, S. y C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley (Ma.): Newbury House, 235-253.

SWAIN, M. (1993). «The output hypothesis: Just speaking and writing are not enough», en *The Canadian Modern Language Review*, 50, 158-164.

SWAIN, M. (1995). «Three functions of output in second language learning», en COOK, G. y B. SEIDLHOFER (eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 125-154.

SWAIN, M. (1998). «Focus on form through conscious reflection», en DOUGHTY, C. y J. WILLIAMS (eds.), 64-82.

SWAIN, M. y S. LAPKIN (1982). *Evaluating bilingual education. A canadian case study*. Clevedon: Multilingual Matters.



- SWAIN, M. y S. LAPKIN (1995). «Problems in output and the cognitive processes they generate: A step toward second language learning», en *Applied Linguistics*, 16, 370-391.
- SWAN, M. (1994). «Design Criteria for Pedagogic Language Rules», en M. BYGATE *et al.* (eds.), 45-55.
- TAYLOR, J. R. (1989). *Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- TOMLIN, R. S. (1985). «Foreground-background information and the syntax of subordination», en *Text*, 5, 85-122.
- TOMLIN, R. S. (1986). «The identification of foreground-background information in on-line descriptive discourse», en *Papers in Linguistics*, 19, 465-494.
- TOMLIN, R. S. (1994). «Functional grammars, pedagogical grammars, and communicative language teaching», en T. ODLIN (ed.), 140-178.
- VAN LIER, L (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. Londres: Longman.

- VAN LIER, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.
- VANPATTEN, B. (1990). «Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness», en *Studies in Second Language Acquisition*, 12: pp. 287-301.
- VANPATTEN, B. (1993). «Grammar teaching for the acquisition-rich classroom», en *Foreign Language Annals*, 26, 435-450.
- VANPATTEN, B. (1994). «Evaluating the role of consciousness in second language acquisition: terms, linguistic features and research methodology», en *AILA Review*, 11, 27-36.
- VANPATTEN, B. y C. SANZ (1995). «From input to output: Processing instruction and communicative tasks», en ECKMAN, F., D. HIGHLAND, P.W. LEE, J. MILEHAM y R. R. WEBER (eds.), *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*. Mahwah (N. J.): Lawrence Erlbaum, 169-185.
- VANPATTEN, B. y S. OIKKENON (1996). «Explanation versus structured input in processing instruction», en *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 495-510.

- VANPATTEN, B. y T. CADIerno (1993a). «Explicit instruction and input processing», en *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-241.
- VANPATTEN, B. y T. CADIerno (1993b). «Input processing and second language acquisition: a role for instruction», en *The Modern Language Journal*, 77, 45-57.
- VARONIS, E. y S. GASS (1985). «Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning», en *Applied Linguistics*, 6, 71-90.
- WEINREICH, H. (1964). *Tempus. Besprochene und Erzählte Welt*. Stuttgart: Kohlhammer. Trad. esp.: *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos, 1968.
- WESTNEY, P. (1994). «Rules and pedagogical grammar», en T. ODLIN (ed.), 72-96.
- WHITE, L. (1991). «Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom», en *Second Language Research*, 7, 133-161.
- WIDDOWSON, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- WIDDOWSON, H. G. (1997). «The use of grammar, the grammar of use», en *Functions of Language*, 4, 145-168.
- WILLIAMS, J. (1995). «Focus on form and communicative language teaching: Research findings and the classroom teacher», en *TESOL Journal*, 4, 12-16.
- WILLIS, D. (1990). *The Lexical Syllabus. A New Approach to Language Teaching*. Londres: Collins.
- WOODS, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- YANO, Y., M. H. LONG y S. ROSS (1994). «The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension», en *Language Learning*, 44, 189-302.